

HALLGATÓI KOMPETENCIAVIZSGÁLATOK*

NÉHÁNY ÉVVEL EZELŐTT AZ EGYESÜLT KIRÁLYSÁGBAN egy nemzetközi elemző csoport tagjaként részt vettet az ország szakképzési politikájának vizsgálatában. A munkaadói szervezetek képviselőivel és a munkáltatói igényekkel foglalkozó szakértőkkel folytatott beszélgetések során több alkalommal elhangzott ez a mondat: „Nem végzettségre, hanem képességekre van szükségünk”.¹ Amikor először hallottam ezt, még nem pontosan értettem, mire gondoltak a beszélgető partnereim. Talán azért nem, mert akkor még ritkábban tapasztaltam annak a hitnek a megingását, hogy a formális végzettség vagy képesítés a megszerzett képességek megbízható igazolója, így nem gondoltam arra, hogy azok, akikkel interjúkat készítettem, a kettő közötti különbséget szerették volna hangsúlyozni. Másokhoz hasonlóan abból indultam ki, akkor tehetünk szert formális végzettségre, ha birtokában vagyunk bizonyos képességeknek, melyeket ennek kiadója hivatalosan elismert.

Néhány évvel később előbb az Európai Bizottság, majd az OECD „képességstratégijának” (*skills strategy*) kidolgozását támogató tanácsadó testületek tagjaként már természetesnek tartottam, hogy a kvalifikáció és a képesség között sokan határozott különbséget tesznek, sőt, e különbségtétel a munkánk egyik legfontosabb elemévé vált. Többek között azért beszélünk „képességstratégiáról”: a képességek érdekeltek minket és nem a formális végzettségek. Magától értetődővé váltak az olyan mondatok, mint ez: „a múltban a kutatások a képességeket olyan közelítő változókon (*proxies*) keresztül próbálták megragadni, mint a megszerzett kvalifikációk vagy a képzésben eltöltött évek száma”.²

Ha nem hiszünk abban, hogy a kvalifikáció vagy a diploma megfelelő információt ad a képességekről, felértékelődik a képességek vagy kompetenciák³ közvetlen értékelésének vagy mérésének a kérdése. Az iskolai oktatás területén az elmúlt évtizedekben a legtöbb országban kiépültek a képességek közvetlen mérésének a rendszerei. E folyamatot olyan nagyhatású vállalkozások vitték előre, mint amilyen az IEA⁴ által rendszeresen végzett, jól ismert olvasás-megértési (PIRLS) és matema-

* E tanulmány döntően a „A felsőoktatás minőségének javítása a kutatás-fejlesztés-innováció oktatás fejlesztésén keresztül” c. TÁMOP 4.2.1. program „Az élethosszig tartó tanulás társadalmi folyamatainak viselkedési- és idegtudományi háttere” c. projektje keretében végzett kutatásokra épül. Készült az Educatio folyóirat felkérésére.

1 „We do not need qualifications, we need skills”. Részletesebben lásd Halász (2011a).

2 Idézet az OECD készülő képességstratégijának egyik 2012. januári változatából.

3 E tanulmányban a képesség és a kompetencia szavakat szinonimaként használom. Ezek az angol skills fogalom megfelelői, amit például a franciák compétence-nak fordítanak. A hivatalos magyar fordításokban leggyakrabban a „kézség” fogalom jelenik meg, ez azonban félrevezető, hiszen a skills fogalma magába foglalja az olyan komplex, magasrendű kognitív képességeket is, mint a rendszerben gondolkodás vagy a komplex problémamegoldás.

4 The International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Ennek az 1958-ban ala-

tikai-természettudományos (TIMSS) mérések, és különösen az OECD közismert, ugyancsak rendszeresen végzett vizsgálata, a PISA. A felsőoktatás területén azonban mindeddig csupán néhány országban alakultak ki hasonló rendszerek, és az első átfogó nemzetközi vállalkozás, az OECD később részletesebben is bemutatandó AHELO nevű⁵ vállalkozása még csak a kezdeteknél tart. E tanulmány célja annak áttekintése, milyen erők viszik előre a hallgatói képességek közvetlen mérésének és értékelésének a kiépülését a felsőoktatás területén, milyen sajátos problémák jelentkeznek itt, és milyen jelentősebb kezdeményezések léteznek

Kompetenciamérés: okok és hatások

A felsőoktatás globális trendjei közül az egyik legérdekesebb és legfontosabb a tanulás révén szerzett hallgatói kompetenciák vagy képességek közvetlen mérésének a terjedése, és ennek egyre több országban határozott politikai támogatása. Talán nem túlzás kijelenteni, hogy az előttünk álló egy-két évtizedben a hallgatók tanulási eredményeinek objektív külső mérése és különösen ennek nemzetközivé válása átformálhatja a felsőoktatás világát. Amikor 2006-ban az OECD országok oktatási minisztereinek Athénban tartott tanácskozásán az OECD főtitkára bejelentette, hogy a szervezet arra készül, hogy a felsőoktatás területén is elindítson egy, a PISA-hoz hasonló vállalkozást, sokan rögtön sejtették, ha ez valóban létrejön, különleges hatással lehet a fejlett országok felsőoktatási rendszereinek a fejlődésére.⁶ A főtitkári bejelentés csaknem egy időben történt azzal, hogy az Egyesült Államokban a szövetségi oktatásügyi hivatal közzétette azt az amerikai felsőoktatás jövőjével foglalkozó jelentését, amely mindmáig az ország felsőoktatás-politikájának egyik iránymutatója (*U.S. Department of Education 2006*). A dokumentum, az akkor szövetségi oktatási miniszterről elnevezetett „Spellings-jelentés” egyebek mellett azt az ajánlást fogalmazta meg, hogy a felsőoktatási intézmények építsenek ki a hallgatók tanulási eredményeinek közvetlen mérését célzó rendszereket és kilátásba helyezze, hogy a szövetségi kormány ezt támogatni fogja (lásd a keretes írást a következő oldalon).

Vajon mi mozgatta ezeket az elhatározásokat? Mi az, ami miatt az Egyesült Államok kormánya komoly, és – mint látni fogjuk – alig néhány évvel később már kézzelfogható eredményeket hozó erőfeszítéseket tett annak érdekében, hogy elkezdődjék a felsőoktatásban tanulók tanulási eredményeinek az értékelése? Mi az, ami miatt az OECD belefogott a szervezet számára hallatlanul nagy kockázatok-

kult, a tanulói teljesítmények mérével foglalkozó nemzetközi szervezetnek több mint 70 tagja van. Magyarország a hetvenes évek eleje óta vesz részt az IEA mérésekben.

⁵ Az AHELO az Assessment of Higher Education Learning Outcomes azaz a Felsőoktatási Tanulási Eredmények Mérésé nevű program nevének rövidítése. Lásd a [program honlapját](#).

⁶ E bejelentésnél személyesen jelen voltam, így volt alkalmam megtapasztalni, milyen módon reagáltak erre a tagországok oktatási vezetői.

A „Spellings-jelentés” a hallgatói kompetenciák közvetlen méréséről

„A felsőoktatási intézményeknek mérniük kell a hallgatói tanulás eredményeit olyan minőségrétkelési eszközök alkalmazásával, mint például a Collegiate Learning Assessment (CLA), amely azt méri, hogyan fejlődik a college hallgatók tudása vagy a Measure of Academic Proficiency and Progress (MAPP),^{*} amely az általános jellegű alapképzésben részt vevő hallgatók tanulási eredményeit méri annak érdekében, hogy javítsák a tanítás és tanulás minőségét (...)"

* A CLA és a MAPP két amerikai hallgatói kompetenciamérési rendszer, amelyekről a későbbiekben még részletesebben szó lesz.

A szövetségi kormánynak ösztönzöket kell alkalmaznia az államok, a felsőoktatási szövetségek, az egyetemi rendszerek és az intézmények irányába annak érdekében, hogy olyan, több helyen is alkalmazható, a tanulási eredményekre fókuszáló elszámoltathatósági rendszereket fejlesszenek ki, amelyek hozzáférhetővé és használhatóvá válnak a hallgatók, a szakpolitikai döntéshozók és a tágabb nyilvánosság számára csakúgy, mint az intézményi belső vezetés és az intézményfejlesztők számára.

Forrás: *U.S. Department of Education* (2006).

kal járó és nehéz szakmai vitákat kiváltó (*Coates & Richardson 2011*) kompetenciamérési vállalkozásba? És mi az, ami miatt egyre több ország kormánya jut arra a következtetésre, hogy szükség van a hallgatói kompetenciák direkt eszközökkel történő mérésére, és emiatt a felsőoktatás területén is megpróbál arra az útra lépni, amelynek nehézségeit az iskolai oktatás területén korábban megtapasztalhatta?

Mint minden jelentős változásnak, ennek is többféle, egymást erősítő oka van, amelyek külön-külön talán nem lennének elegendőek a folyamat elindításához, de abban a sajátos konstellációban, melyben a fejlett országok felsőoktatási rendszerei a kétezres évek első évtizedének a közepén találták magukat, együtt el tudták indítani a folyamatot. Öt olyan okot érdemes említeni, amelyek mindegyike abba az irányba tolta és tolja a nemzeti felsőoktatási rendszereket éppúgy, mint a nemzetközi oktatáspolitika-alakító közösséget, hogy elinduljon a hallgatói kompetenciák mérését szolgáló rendszerek kiépítése felé. Ezek az okok szorosan összefüggnek egymással: azt is mondhatjuk, hogy mindegyikük ugyanannak a fejlődési trendnek a kifejezője, más-más formákban.

A tanulási eredmények megközelítés

Elsőként talán a kimenet-orientált (*outcome-based*) tanulásszervezés és a tanulási eredmények (*learning outcomes*) megközelítés terjedését érdemes említeni. A kurrikulum-elmélet, a tanulás-kutatás és általában a pedagógia világában régóta ismert az a megközelítés, amely megpróbálja a „Mit kell tanítani?” kérdésének a helyébe a „Mire kell a tanulónak képesnek lennie?” kérdést állítani. Ez a 20. században kiátkult, a modern lélektan eredményeire épülő pedagógiai gondolkodásmód, aból kiindulva, hogy a 19. századot domináló tanár- vagy tanítás-centrikus megkö-

zelítést fel kell váltania a tanulás- vagy tanuló-centrikus megközelítésnek, átértelmezte a kurrikulum és a tanulásszervezés feladatait. Ez utóbbiak között egyik legfontosabb feladatának tekinti azt, hogy megpróbáljuk leírni, milyen tudás és milyen képességek birtokába kell a tanulóknak kerülniük a tanulási folyamat végén, és ehhez képest másodlagosnak tekinti annak a leírását, hogy a tanárnak mit kell tennie annak érdekében, hogy ez megtörténjen. Az utóbbi persze továbbra is meghatározó fontosságú, de ennek csak egyik, nem is legfontosabb eleme az, hogy milyen tartalmakat kell tanítani: ennél nagyobb jelentősége van annak, hogy *milyen tanulási tapasztalatra* kell szert tennie a tanulóknak, és ehhez milyen *tanulásszervezési megoldások* kellenek, ráadásul abból kiindulva hogy minden egyén tanulása egyedi. Ez az alapvetően pragmatikus megközelítés továbbá abból indul ki, mire van szüksége az egyénnek ahoz, hogy az életben boldoguljon és a munkáját eredményesen végezze, majd ez alapján határozza meg a fejlesztendő kompetenciákat.

A fejlett világban az iskolai oktatás világában ez a megközelítés az elmúlt két évtizedben általában elfogadotttá, sőt számos országban dominánssá vált. Az iskolai kurrikulum a legtöbb országban egyre kevésbé szól arról, hogy a tanároknak mit kell tenniük, és egyre inkább szól arról, hogy a tanulóknak mit kell tudniuk, mire kell képesnek lenniük. Ehhez társul a „tudás” fogalmának átértelmezése. Ezen már elsősorban nem az „ismereteket” értjük, hanem egyszerre a „valamit tudást” (*know what*), a „képességet valami elvégzésére” (*know how*), a „társas kapcsolatokban való mozgás képességét” (*know who*) és „a dolgok értelmének és okainak megértésére való képességet” (*know why*).

A tanulásról és a tanulás megszervezéséről való modern gondolkodás, kis késéssel ugyan, de elérte a felsőoktatás világát is. A nagy áttörés talán látványos jele az volt, amikor *John Biggs*, ausztráliai származású, Hongkongban dolgozó pszichológus a kilencvenes években Piaget-t követve kifejlesztette a tanulási eredmények (*learning outcomes*) szisztematikus leírását szolgáló rendszerét és ehhez kapcsolva megírta a „Tanítás a minőségi tanulásért az egyetemen” című könyvét, amely hamarosan világszerte ismert, és sokat idézett bestseller lett (*Biggs & Tang 2007*). A tanulás modern felfogását a felsőoktatás világába behozó Biggs egyik legfontosabb tétele az volt, hogy az elérni kívánt (szándékolt) tanulási eredmények intelligens meghatározását konstruktív módon össze kell kapcsolni a tanulásszervezéssel és az értékeléssel (*constructive alignment*). Ebben a megközelítésben a nem felszínes, hanem „mély” tanulást támogató intelligens tanulásszervezés rögtön úgy is megjelent, mint a tanulási folyamat egyfajta minőségbiztosítása.

A tanulási eredmények meghatározására épülő tanulásszervezés gondolata a kilencvenes évek végére a fejlett országok nagy részében áthatotta a felsőoktatásról való gondolkodás egészét. Amikor az évtized közepén a felsőoktatás helyzetének átfogó elemzésére és szakpolitikai javaslatok megfogalmazására felkért *Dearing Bizottság* az Egyesült Királyságban elkészítette több mint 1700 oldalas jelentését, annak egyik ajánlása az volt, hogy minden felsőoktatási intézmény valamennyi képzési programjára „azonnal” dolgozzon ki olyan programleírást, amely tartal-

mazza a szándékolt tanulási eredmények bemutatását. A jelentés pontosan megfogalmazta mit kell ezen érteni: így annak bemutatását, hogy „a hallgatónak mit kell tudnia és mit kell értenie a program befejezéskor” (NCIHE 1997). Ez ott volt a levegőben, amikor elkezdődött az átfogó felsőoktatási kurrikulum reformot jelentő Bologna folyamat, így nem meglepő, hogy a „tanulási eredmények megközelítés” ennek is gyorsan egyik meghatározó eleme lett (Derényi 2006; Kennedy 2007; Fischer & Halász 2009). A képzési programok újragondolását kikényszerítő Bologna reform fellazította és megnyitotta a kurrikulum világát, és a tanulási eredmények megközelítés rögtön behatolt oda. Noha a Bologna folyamat keretei között eddig nem sok szó esett a mérés-értékelés kérdéséről, megfogalmazható az a feltételezés, hogy ennek felbukkanása csak idő kérdése: ahol tanulási eredményekről kezdenek beszélni, ott előbb-utóbb minden megjelenik annak igénye, hogy vizsgálják, vajon ezeket sikerült-e elérni. Nem lehet sokáig úgy beszélni szándékolt (*intended*) tanulási eredményekről, hogy valaki fel ne vesse az elért (*achieved*) eredmények kérdését. Ugyanígy az sem lehetséges, hogy úgy beszéljünk a minőség biztosításáról – ami a Bologna folyamatnak az első pillanattól fogva meghatározó eleme –, hogy eközben a figyelem ne terelődjön a tanulás eredményességének a kérdésére, és arra, hogy ezt miképpen lehet értékelni és mérni. Ez rögtön tovább vezet minket a második, az előzőtől tehát egyáltalán nem független okhoz: ez a minőség, eredményesség és elszámoltathatóság igényének középpontba kerülése a felsőoktatási politikán belül.

Minőségbiztosítás, értékelés, elszámoltathatóság

A tanulási eredmények megközelítés térhódításának kevésbé oka az, hogy e mögött egy modern tanuló-centrikus felfogás húzódik meg, mint inkább az, hogy ez a tanulási és tanítási folyamat ellenőrzöttegénének nagymértékű növelését hozza magával. A minőség szó ott volt Biggs könyvének a címében is, és népszerűségének legfontosabb hordozója valószínűleg az volt, hogy az általa javasolt pedagógiai megközelítés rögtön minőségbiztosítási módszerként is működtethető. A tanulási eredmények meghatározása standard elemeket visz bele a képzési programok tervezésébe és szervezésébe, növeli ezek transparenciáját és erősíti a képzési célok számonkérhetőségét. Az, hogy milyen módon határozzák meg a szándékolt tanulási követelményeket és ehhez milyen értékelési eljárásokat rendelnek hozzá, a képzési programok minősége megítélésének egyik legfontosabb kritériumává válhat.

A standardizálás és az ehhez kapcsolódó értékelő mérés az Új Közszolgálati Menedzsment, azaz a New Public Management (NPM) filozófiájának egyik meghatározó eleme. A közszolgáltatások e filozófiát követő reformjának jelentős hatása volt az iskolai szektorban kiépült mérési és értékelési rendszerekre (e hatást az OECD 2009-ben indult közoktatási értékelési tematikus vizsgálata⁷ keretei között

⁷ Lásd az OECD „OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes” c. [weblapját](#).

készült országjelentések közül több is említette). Meglepő lett volna, ha a NPM filozófia e tekintetben nem érte volna el a felsőoktatást is. A korábban idézett Spellings-jelentésben ez nagyon világosan tükröződik: ez úgy is interpretálható, hogy a tanulási eredmények standardizált tesztekkel történő mérését, amit korábban a „No Child Left Behind” törvény⁸ az iskolai szektorban az elszámoltathatóság legfontosabb eszközévé tett, most behozzák a felsőoktatásba is.

Figyelemre méltó, hogy Európában ez a folyamat mennyivel hátrébb tart. A felsőoktatás európai minőségi standardjait rögzítő ENQA dokumentum (*ENQA 2009*) még semmilyen módon nem utal a hallgatói kompetenciamérések intézményértékelési célokra történő felhasználására. Noha részletesen foglalkozik a hallgatók értékelésével, és ezzel kapcsolatban átfogó és specifikus minőségi standardokat fogalmaz meg, ezt nem kapcsolja össze az intézmények értékelésével úgy, ahogyan az Egyesült Államokban ez már megtörtént. Bár az európai standardokat megalkotó európai szervezet, az ENQA tagja az OECD AHELO programját támogató konzultációs testületnek,⁹ és a hallgatói teljesítménymérés a rangsorokkal együtt természetesen ott van az ENQA vezetőinek a látóterében,¹⁰ a minőségbiztosítási szakma erősen elkötelezett a kvalitatív megközelítések mellett és óvatossággal viszonyul a hallgatói teljesítmények standardizált tesztekkel történő méréséhez mint minőségbiztosítási vagy minőségről értékelési eszközhöz. A minőségbiztosítási szakemberekben érezhetően jelen van egyfajta aggódás amiatt, hogy a hallgatói kompetencia-mérésekre épülő intézményi mutatók előtérbe kerülése elfedheti azt a komplexitást, amit csak a minőség átfogó fogalma képes visszatükrözni.¹¹

Ugyanakkor minél inkább előtérbe kerülnek a minőségbiztosításon belül is a mérhető adatok és minél inkább normává válik a tényekre épülő döntéshozatal, annál nagyobb az esélye annak, hogy a megkívánt adatok között a hallgatói kompetenciák méréséből származó, intézményi szinten aggregálható eredmények megjelenhetnek. Éppen ez az a terület, ahol az elmúlt évtizedben óriási kontraszt alakult ki az iskolák és az egyetemek között. Az iskolák világában a legtöbb fejlett országban már működnek olyan adatgyűjtési és adatfeldolgozási rendszerek, amelyek az összes tanuló vagy tanulókból képzett minták teljesítményének standard eszközökkel történő mérésére épülnek. Egy e témaban készült, 2009-ben kiadott kiadvány (*Euridyce 2009*), amely 32 európai oktatási rendszerben vizsgálta a nemzeti szinten szervezett, tesztekkel történő tanulói teljesítményméréseket, 21 olyan rendszert azonosított, ahol ezeket az iskolák vagy az oktatási rendszer egésze teljesítményének

8 Lásd az amerikai szövetségi oktatási minisztérium törvényt bemutató [honlapját](#).

9 Lásd az OECD „AHELO Stakeholders Consultative Group – Member Organisations” című [weblapját](#).

10 Lásd pl. az ENQA elnöke, Achim Hopbach 2010-ben a „Minőségbiztosítás jövőjéről” tartott Melbourne-i előadását (cím az online változatban).

11 Ez jól látható az ENQA képviselőinek az AHELO konzultációs testületében történő hozzájárulásainból. Lásd pl. „[AHELO Stakeholders’ Consultative Group Summary Of Discussions Meeting 4 February 2009](#)”.

a mérésére használták, és csak 5 olyat, ahol nem volt nemzeti szintű tesztelés. Az ilyen tanulói teljesítménymérésre épülő adatgyűjtések, az ezekre épülő adatrendszerök és az ezeket használó teljesítménymenedzsment rendszerek világszerte látványosan fejlődnek, különösen azt követően, amikor megjelennek bennük a minden egyes tanuló nyomon követését lehetővé tevő egyéni tanulói azonosítók, és amikor az adatokhoz való hozzáférést felhasználóbarát felületekkel teszik sokak számára hozzáférhetővé (Halász 2011b). Az iskolai oktatásban kiépült és rohamosan fejlődő „tesztipar” természetes módon megpróbál behatolni a felsőoktatásba is, és ehez egyre több helyen szerzi meg a politikai döntéshozók támogatását.

Nehezen képzelhető el az, hogy a tanulói teljesítménymérésre épülő teljesítménymenedzsment rendszerek terjedése megálljon az iskolai oktatás és a felsőoktatás határánál. Annál is inkább, mert évtizedekkel korábban nemcsak behatoltak már oda, hanem a kialakulásuk is részben – az Egyesült Államokban – ott kezdődött (Shavelson 2007). A terjedésüknek valószínűleg az vetett gátat, hogy korábban az egyetemeken nem volt olyan nyomás, hogy a teljesítményüket mérhető módon demonstrálják, mint amilyen az elmúlt egy évtizedben kialakult, és e tekintetben nem volt akkora kontraszt az iskolák és az egyetemek között, mint ami a kilencvenes években kialakult a „No Child Left Behind” törvény nyomán. Egy ideig gátolhatta a terjedést az is, hogy a felsőoktatásban az üzleti világból áthozott minőségmenedzsment olyan modelljei terjedtek el, amelyek döntően a folyamatszabályozásra vagy a szervezeti kultúra fejlesztésére épültek, és amelyeknek egyszerűen nem volt része a tanulói hallgató teljesítmények mérése. A kvantitatív módszertani kultúrájában és a szervezeti viselkedés vagy menedzsment és vezetés diszciplináris világában szocializálódott „minőségmenedzserek” és a kvantitatív módszertani kultúrát képviselő, inkább a pszichológia vagy a tanulástudomány világából érkező tesztelők között egyszerűen nem voltak érintkezési pontok, vagy ha voltak, azok inkább feszültségekkel voltak terhesek. Az egymásra találáshoz idő kellett, és ez a 21. század első évtizedében szemmel láthatóan be is következett. Éppúgy, ahogyan korábban az iskolák világában, ahol a tanulói teljesítménymérések adatait itt-ott már a hatvanas évektől kezdve használni kezdték a tanfelügyelők, és ahol a kilencvenes években történt meg a nagy áttörés Angliában, ahol először kezdték nyilvánosságra hozni az iskolák összesített teszteredményeit, és ahol rögtön az iskolákról készített, ugyancsak nyilvános kvalitatív értékeléseknek is hamar fontos elemévé váltak.

A tanulási eredmények megközelítésnek a programtervezésben történő terjedése, mint láttuk, önmagában is kiválthatta a hallgatói kompetenciák standard eszközökkel történő értékelésének az igényét, ez azonban ettől maradhatott volna az egyes kurzusok vagy képzési programok szintjén. Ott azonban, ahol felértékelődik az intézményértékelés és az intézmény-akkreditáció, és ahol az intézményi minőségbiztosítással kapcsolatban növekvő elvárások és ezeket tükröző standardok alakulnak ki, előbb-utóbb „felfedezik” azt, hogy a teszteredmények intézmények egészének az értékelésére is felhasználhatók. Ezt nyilván segítette az, hogy ez a gyakorlat az iskolák világában megállíthatatlanul terjedt.

Végül a minőségbiztosítás hatásaival kapcsolatban érdemes utalni arra is, hogy a létező, általában a gazdaság világából átvett minőségbiztosítási rendszerek, gyakran éppen a felsőoktatás egyik legfontosabb funkcióját, a tanulást hanyagolják el, illetve sokkal inkább az oktatási folyamat szabályozottságára, semmint a hallgatói képességek fejlődésére figyelnek. Az oktatás minőségének biztosítását célzó rendszerek nagy gondot fordítanak az oktatási folyamatok pontos tervezésére, de arra már ritkán figyelnek, hogy ezek eredményeképpen a hallgatóik milyen minőségű valóságos tanulási tapasztalathoz jutnak. A 2006 és 2009 között kiosztott magyar Felsőoktatási Minőségdíj pályázatok elemzéséből például kiderült az, hogy van több olyan minőségmenedzsment rendszerükkel kiválóság díjra pályázó vagy azt elnyerő intézmény, amelynek a pályázatában a tanulás szó alig vagy egyáltalán nem fordult elő (*Halász 2010*). A hallgatói kompetenciákra való odafigyelés, ami többek között ezek mérésében fejeződhet ki, ezt a kockázatot csökkenti.

A felsőoktatási rangsorok

A hallgatói kompetenciavizsgálatok iránti világszerte megfigyelhető növekvő érdeklődés harmadik oka azzal a felsőoktatás minőségének javítását szolgálni hivatott ismert eszközzel függ össze, amelyet a felsőoktatási rangsorok alkotnak. Ezkról, és a felsőoktatásra gyakorolt hatásukról több nemzetközi elemzés készült (*lásd pl. Altbach 2006; Salmi & Alenoush 2007; Hazelkorn 2007, 2009; EUA 2011*), és jó ideje a hazai szaktudományos és médiaérdeklődésnek is a középpontjában állnak (*Török 2008; Fábri 2008; Fábri 2009; Erudicio 2001*). A rangsorokkal kapcsolatban megfogalmazott egyik gyakori kritika az, hogy gyakran elhanyagolják a tanulás eredményességehez kapcsolódó tényezőket. Általában nem veszik tekintetbe a tanítás minőségét, és azoknak a mutatóknak, amelyekre épülnek, a legtöbbször egyike sem tekinthető olyannak, ami ebben a dimenzióban valóban mérni tudná a teljesítményt. Készítőik figyelmét sokkal inkább a kutatási, mintsem az oktatási teljesítmény foglalja le, és ha az utóbbi a figyelmük előterébe is kerül, ennek mérésére általában olyan indikátorokat használnak, amelyek valójában nem alkalmasak a tanulás minőségének a mérésére, legalábbis ha e minőséget a korábban említett módokon értelmezzük. Továbbá általában csak a létező felsőoktatási intézmények egy töredékét veszik célba, az intézmények óriási hányada ezekben egyáltalán nem jelenik meg.

Noha a rangsorok létét mindenki kényetlen tudomásul venni, és a legtöbb elemző – még a kritikusabbak is – általában elismerik jelentőségüket a fogyasztók tájékoztatásában, a felsőoktatás transzparenciájának a javításában és az intézmények közötti pozitív versengés generálásában, gyakran szóvá teszik, milyen módon deformálják az intézményi viselkedést. Az egymással versengő intézmények, amelyek szeretnének a rangsorokban jobb pozícióra szert tenni, gyakran olyan eszközökkel próbálják a rangsorpozíció kiszámításához használt pontszámaikat javítani, ami nem vezet valóságos minőségjavuláshoz. A hallgatói képességek fejlesztésében kiáltó eredményeket mutató intézmények általában a rangsorok aljára kerülnek azok-

kal szemben, amelyek gyengék lehetnek a tanulás támogatásában, de a hallgatók szelektálásával és néhány kiemelkedő kutató magukhoz vonzásával magas pontszámokat tudnak szerezni, és így feljebb tudják magukat tornászni. A tanulásszervezési eredményességet elhanyagoló rangsorok így félrevezető visszajelzéseket adnak az intézmények számára és olyan irányba terelik őket, ami nincs összhangban a társadalmi igényekkel. Nem meglepő, hogy a téma egyik talán legismertebb és legnagyobb szakmai hatással bíró szakértője az Európai Egyetemi Szövetség egyik, a felsőoktatási minőségbiztosítás globális trendjeit elemző kiadványában úgy említette az OECD kompetenciamérési kezdeményezését, mint egyfajta „ellenmérget” a rangsorokkal szemben (*Hazelkorn 2009*).

A felsőoktatási hallgatói kompetenciaméréseket ezek kezdeményezői tudatosan szeretnék a rangsorok alternatívájaként felhasználni vagy legalábbis kikerülhetetlennek tenni készítőik számára azt, hogy az ilyen mérésekkel származó adatokat is vegyék figyelembe akkor, amikor egy-egy intézmény rangsorpozícióját meghatározzák. Arra számítanak, hogy ha sikerül megbízható standard eszközökkel mérni azokat a kompetenciákat, amelyekre a hallgatók a tanulmányaik során szert tesznek, az ilyen eredmények sokkal tartalmasabb és relevánsabb visszajelzést adnak majd felsőoktatási intézményeknek arról, hogy mennyire eredményesek a hallgatói képességek fejlesztésében, és hol vannak azok a pontok, ahol a munkájukat javítaniuk kell.

Az oktatás és a munka világa

E tanulmányt azzal kezdtem, hogy a munka világának a képviselőivel, munkaadói szervezetek vezető munkatársaival készített interjúkra hivatkoztam. Ez nem véletlenül történt: azt szerettem volna ezzel jelezni, hogy bár az oktatás legtöbb szereplője számára főleg az előzőekben említett okok láthatóak, a hallgatói kompetenciamérés terjedésére valószínűleg az oktatás és a munka világa közötti kapcsolatok átalakulása, ezen belül különösen az utóbbi hatásának az erősödése fogja a legnagyobb befolyást gyakorolni. Különösen így van ez azokban a régiókban és azokban az országokban, ahol túlságosan gyorsan zajlott le a felsőoktatási expanzió, ahol ennek finanszírozására nem álltak rendelkezésre a megfelelő források, ahol a felsőoktatás reformjának alakításába nem vonták be megfelelő módon a munka világának képviselőit és ahol mindezek miatt vagy drámai módon romlott a felsőoktatás minősége, vagy a minőség fogalmához olyan archaikus értelmezések tapadtak, hogy ezt teljesen elszakították attól, amit ez alatt a munka világának a képviselői értenek. Ezek azok az országok és régiók, ahol a formális végzettségek számának a robbanásszerű és csalóka növekedése elfedi azt a tényt, hogy a népesség, és ezen belül a munkaerő tényleges képességében nem javulás, hanem romlás történt.

A Világbank egy közelmúltban megjelent, a kelet-európai és közép-ázsiai régióval foglalkozó kiadványa (*Søndergaard et al 2012*), éppen ezt jelölte meg e térségek országainak egyik legnagyobb problémájaként. Sokatmondó címe – „Képességeket, ne csak diplomákat” – kritikát fogalmazott meg amiatt, hogy ezek az országok az

oktatáspolitikájukban túlságosan a formális végzettségekre fókuszáltak és az oktatási rendszerek expanzióját és a képzésbe való bejutás lehetőségének a bővítését szorgalmazták, ami azonban nem járt együtt a képességek minőségének a javulásával. Az elemzés azt is hangsúlyozza, hogy míg e régiók országainak oktatási rendszerei eredményesnek tűnnek az alapvető készségek fejlesztésében, különösen az oktatás kezdő szakaszában, a magasabb szintű és összetettebb kognitív képességek fejlesztésében már gyengék. De adatok is alig állnak rendelkezésre: miközben sokat tudunk arról, hogyan javultak a beiskolázási arányok, arról szinte semmi információnk nincs, vajon a megszerzett végzettségek mögött milyen képességek találhatóak: milyen a minőségük és mennyire relevánsak a munka világának az igényeihez képest.

Az oktatás és a munka világa közötti kapcsolatok átalakulásának több, a témánk szempontjából releváns elemét lehetne itt említeni, ezek közül csak a legfontosabbat, a képesítési rendszerek reformját emelném ki. Az oktatás fejlődését befolyásoló globális trendek közül ez az egyik legnagyobb hatású (*Young 2003; Coles 2006; OECD 2007*), amelynek részben közvetett, részben közvetlen, de mindenkorban jól látható szerepe van a hallgatói kompetenciamérések várható terjedésében. Az elmúlt évtizedben kibontakozott, bár az angolszász világban már korábban elindult kvalifikációs reformoknak két különösen fontos sajátosságát kell itt kiemelni: az egyik az oktatási rendszer egyes alrendszeréinek összekapcsolása, a másik – ettől nem függetlenül – a képesítések leírásának és definiálásának a domináns módja.

Ami az előbbit illeti, ez azzal jár, hogy az oktatási rendszerek egyes alrendszerében alkalmazott programtervezési, tanulásszervezési és értékelési módszerek nemcsak könnyebben átkerülnek más alrendszerébe, de – ha ezek szorosan kapcsolódnak a kvalifikációs rendszer fontosabb elemeihez – nem is lehet megakadályozni a terjedésüket. Ha a szakképzés világában a végzettség elismerését korábban hozzákapcsolták bizonyos kompetenciák meglétének a vizsgálatához, akkor a felsőoktatás világában is problémássá válik a diplomák kiadása úgy, hogy amögött nincs ott a megfelelő kompetenciák alapos vizsgálata. Ha ez az alaposság másutt már hozzákapcsolódott az egyéni teljesítmény standard eszközökkel történő méréséhez, akkor ez a hozzákapcsolódás a felsőoktatás világában is kikerülhetetlenné válhat. Vagy ha a felnőttkori tanulás világában elterjed a nem formális és informális tanulás útján megszerzett kompetenciák elismerése, és ott bevett gyakorlattá lesz a „nem azt nézzük, hol tanulta, hanem azt, hogy tudja-e” gyakorlat, akkor nehezebbé válik az, hogy a kvalifikációhoz való hozzájutást meghatározott képzési programokban történő formális részvételhez kössék, és fontosabb lesz a meglévő kompetenciák meglétének a vizsgálata. Az Európai Képesítési Keretrendszer ez utóbbit explicit módon hangsúlyozza (*Európai Bizottság 2009*).

Ami az utóbbit, azaz a kvalifikációk leírásának és definiálásának a domináns módját illeti, ennek egyik hatása az, hogy általános normává válik a kvalifikációk tanulási eredményekkel történő leírása. Az Európai Képesítési Keretrendszernek ez az egyik meghatározó jellemzője: e nemzetek fölötti rendszer eleve tanulási

eredményekhez, azaz kompetencia-szintekhez kapcsolja a kvalifikációs szinteket, és képzési programokról nem tesz említést. Bizonyos szinteket ugyan közvetlenül megfeleltet az Európai Felsőoktatási Térség keretei között párhuzamosan kidolgozott, a felsőoktatási végzettségi szinteket leíró ún. Dublini Szintleírásoknak, amelyek hozzákapcsolódnak képzési program típusokhoz, de egyértelműen ez utóbbiak is a tanulási eredményekre és a kompetencia-leírásokra épülnek (*Bologna...* 2004).

A munka világának a kvalifikációs rendszerekre gyakorolt hatását tovább erősíti az, hogy a munkaadó szervezetek egyre kevésbé elégednek meg azzal, hogy nagyobb beleszólásuk legyen a kvalifikációk meghatározásába, hanem olyan párhuzamos rendszereket hoznak létre, amelyek ágazati foglalkozási profilok leírását célozzák. Ezek értelemszerűen vétképp csak a munkavégzéshez szükséges képességekről szólnak, és nem arról, hogy mit kell tanítani az adott munkakörre végzettséget nyújtó képzési programokban. Az a munkaadó, aki „képességet és nem végzettséget” igényel azt is igényli, hogy formálisan elismerhetőek legyenek azok a kompetenciák, amelyekre az egyének nem képzési programokban való részvétellel, hanem a munkavégzés során tesznek szert, márpedig ez megbízható kompetencia-mérési mechanizmusokat igényel. A felsőoktatás többek között azért kényszerül rá azoknak a minőségbiztosítási mechanizmusoknak a bevezetésére, amelyekről az előző részben volt szó, mert a munkaadói oldal elvesztett bizalmát próbálja így visszaszerezni, és azért emeli be a kompetenciamérést is e mechanizmusok közé, mert a munkaadói oldal szemében érthető okokból ezzel lehet a leginkább bizalmat szerezni (*Allen et al 2005*).

A kompetenciamérés lényege éppen az, hogy nem a formális végzettségről kíván adatokat nyújtani, hanem az e mögött meglévő vagy e mögül éppen hiányzó valóságos képességekről. Támogatói arra számítanak, hogy az a visszajelzés, amelyet a hallgatói kompetenciamérésekben származó adatok adnak az intézmények számára, arra ösztönzik őket, hogy ne olyan mutatók javítására összpontosítsanak, mint a kiadott diplomák száma vagy az akkreditált képzési programok kínálatának a növelése, hanem arra, hogy a hallgatóik tanulása valóban eredményes legyen. Arra is számítanak, hogy ha a mért kompetenciák meghatározása során tekintettel vannak arra, hogy a munka világa milyen kompetenciák birtoklását várja a végzett diplomásoktól, fokozatosan visszaszerezhetik utóbbiak bizalmát és támogatását.

Értékek, trendek, standardok és módszerek

Mint láttuk, a hallgatói kompetenciák mérése felé fordult figyelem egyik oka a *tanulási eredmények* megközelítés elterjedése. Ez nem meglepő, hiszen ott, ahol tudatosan és módszeresen elvégzik a szándékolt tanulási eredmények leírását, azaz standard elvárásokat rögzítenek, értelemszerűen erősödik az igény, hogy ellenőrizzék, vajon az egyes hallgatók vagy hallgatói csoportok a tanulási folyamat végén valóban birtokába kerülnek-e a folyamat elején megfogalmazott szándékolt tanulási eredményeknek. Furcsa lenne, ha valahol úgy mozdulnának el a kimenetorientált

oktatás (*outcome based education*) felé, hogy közben ne nőne az igény arra, hogy a kimenetnek való megfelelést ellenőrizzék is.

Fontos előre bocsátani, hogy a szándékolt vagy tervezett tanulási eredmények meghatározása többféle módon is lehetséges csakúgy, mint annak értékelése, vajon sikerült-e ezeket a valóságban elérni. Ami az előbbit illeti, ez a pont, ahol a kvalifikációs rendszerek korábban említett reformja, nevezetesen a nemzeti képesítési keretrendszer fejlődése közvetlen és nagy hatást gyakorol. Ezek ugyanis jellegzetes módon *kompetencia-alapú* megközelítést követnek, azaz az egyes kvalifikációkhoz olyan komplex követelményeket kapcsolnak, amelyek a tudás és képességek többféle formáját fedik le, és amelyek nagy hangsúlyt helyeznek a gyakorlatban történő eredményes cselekvésre. Így például az Európai Képesítési Keretrendszer a tudás (*knowledge*), a képességek (*skills*) és a kompetencia, azaz az autonóm és felelős cselekvésre való képesség és hajlandóság komplex együttese (*competence*) hármasában írja le a kvalifikációkhoz kapcsolódó követelményeket.¹² Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kompetenciákról elfogadott uniós ajánlás pedig a kompetencia átfogó fogalma alá sorolja a tudás (*knowledge*), a képességek (*skills*) és az attitűdök (*attitudes*) kategóriákat.¹³ A felsőoktatási végzettségekről szóló, korábban említett Dublini Szintleírások ötféle tanulási eredményt különböztetnek meg: ezek (1) „tudás és megértés”, (2) a „tudás és megértés alkalmazása”, (3) az „ítéletalkotás”, (4) a „kommunikáció” és (5) a „tanulási képességek” (Derényi 2009). Elvileg ezek minden egyike mérhető: mindegyikhez hozzá lehet rendelni standardizált feladatsorokat és kívánatos célértékeket.

Ahhoz, hogy a hallgatói kompetenciák mérésének a lehetőségeiről képet alkothassunk és a létező megközelítéseket át tudjuk tekinteni, szükségünk van valamilyen osztályozási rendszerre, amely megkülönbözteti a jellegzetes formákat. Legalább négy dimenziót érdemes megkülönböztetnünk, amelyek mentén ezeket el tudjuk rendezni. Az egyik a mérés direkt vagy indirekt módját jelöli, a másik a mérés időpontjára utal, a harmadik a megkérdezett alanyokra, végül a negyedik a felhasználás módjára. Az első három dimenziót figyelembe véve felrajzolhatunk egy olyan tipológiát, amellyel sikerül eligazodni a lehetséges és létező mérések meglehetősen nehezen áttekinthető világában, és amely azt is lehetővé teszi, hogy világossá tegyük, ebben a tanulmányban miről is van szó (lásd 1. táblázat). Ez a tipológia elméletileg hat lehetséges típus azonosítását teszi lehetővé. Azért csak hatot, és nem nyolcat, mert a közvetlen mérés a munkaadó oldalán nem értelmezhető. E tanulmány ezek közül csupán egyre fókuszál: ez az első típus, amikor a tanulmányok alatt a hallgatók körében végeznek olyan felmérést, amely a kompetenciák közvetlen mérésére épül. Azaz nem foglalkozik azokkal a mérésekkel, amikor munkaadókat kérdeznék meg arról, mennyire elégedettek az általuk megismert, általában már végzett

12 Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2008. április 23.) az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerének létrehozásáról. (2008/C 111/01) Az Európai Unió Hivatalos Lapja C 111/1.

13 Az Európai Parlament és a Tanács 2006/962/EK ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. Hivatalos Lap. 2006.12.30.

hallgatók kompetenciáival, és azokkal sem, amelyeket a tanulmányok befejezése után, akár a végzett hallgatók, akár a munkáltatóik megkérdezésével folytatnak. Így nem tartoznak a látókörünkbe azok a vizsgálatok, amelyeket a diplomás pályakövető rendszerek részeként végeznek, vagy amelyekben diplomásokat kérdeznek arról, milyen módon hasznosítják a munka világában a megszerzett képességeiket.¹⁴

1. táblázat: A hallgatói kompetenciamérés lehetséges formái

		A megkérdezett személy	
		Hallgató	Munkaadó
A vizsgálat ideje	Tanulmányok alatt	Közvetlen	1
		Közvetett	2
	Munkába állás után (graduate survey, adult survey)	Közvetlen	3
		Közvetett	4

Közvetett mérésen azt értjük, amikor a megkérdezettek nem standardizált tudás-mérő vagy képességmérő teszteket oldanak meg, hanem kérdőíves módszerrel a tudásukkal vagy képességeikkel kapcsolatos szubjektív vélekedéseikre kérdeznek rá. E tanulmány elsősorban a közvetlen méréssel foglalkozik – ilyen a későbbiekben bemutatandó AHELO is – vagyis azokkal, amelyek olyanok, mint az iskolák világában az IEA vizsgálatok, a PISA vagy a hazai kompetenciamérés.

A táblázatban megjelenő három dimenziót még egygyel kell kiegészítenünk: ez a mérésök eredményeinek a felhasználására vonatkozik. A mérésnek lehet célja egy-egy hallgató egyéni teljesítményének az értékelése, de az egyéni mérésök összszesítésével lehetséges célul kitűzni egyes képzési programok, intézmények vagy intézményeken belüli egységek (pl. tanszékek) és természetesen nemzeti rendszerek értékelését is. Hallgatói kompetenciamérésről beszélve a legtöbb ember a legelsőre gondol, itt azonban nem ez áll a figyelmünk fókuszában. Az érdekes itt a számunkra csak az, amikor az egyéni mérési eredményeket aggregálják, és programok, de főleg intézmények és rendszerek értékelésére használják: épügy, ahogyan ez a PISA-vizsgálat esetében történik, vagy ahogyan ez a magyar kompetenciamérés esetében is történhet (noha ott fontos cél az egyes tanulók nyomon követése is).

Noha kizárolag az aggregált adatokra épülő értékelés foglalkoztat minket, egy pillanatra sem szabad elfeledkezni arról, hogy ez egyének tudásának vagy képességeinek a mérésére épül. Ebben a kontextusban az értékelés, és ennek standardizált és kvantifikált formája, a mérés két problémája is különösen érdekessé válik. Egyfelől az, vajon az alkalmazott értékelési-mérési eszközök összhangban vannak-e a szándékolt tanulási eredményekkel, azaz valóban annak az értékelése történik-e, amit

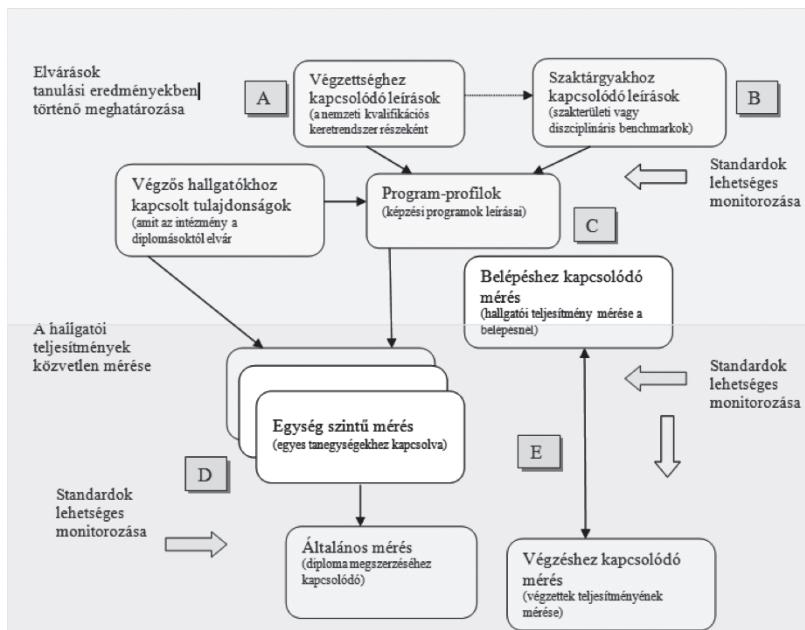
14 Az utóbbiak közé tartozik például a jól ismert „[Reflex Projekt](#)” elnevezésű nemzetközi összehasonlító vizsgálat, vagy ennek kiegészítője és folytatója, a Magyarországra is kiterjedő [Hegesco](#).

tanulási célként megfogalmaztak. Másfelől az, vajon mennyire megbízhatóak az értékelési eredmények, és mi történik velük, azaz például felhasználják-e azokat a tanulás és a tanulásszervezés vagy az intézményi működés jobbítására. Az előbbi szemponthoz kötődik az, amit Biggs *pozitív összhangba hozásnak* nevez, azaz az értékelési módszerek és eszközök hozzáigazítása a tanulási folyamat elején megfogalmazott szándékolt tanulási eredményekhez (Biggs & Tang 2007). A kimenet-orientált oktatás világában ez a képzési programok szervezésének egyik meghatározó eleme. Az utóbbi szemponthoz kapcsolódik az értékelési és mérési eszközök és a mérési eredmények bemutatásának és felhasználásának állandó fejlesztése.

A kitűzött tanulási eredmények meghatározása, azaz a standardok állítása, és az ezeknek való megfelelés vizsgálata egymástól elszakíthatatlanok: ugyanannak a folyamatnak két oldaláról van szó. Azok, akik az előbbivel foglalkoznak, előbb-utóbb az utóbbival is fognak, és akik az utóbbival foglalkoznak, nem kerülhetik ki az előbbit: a két fél legalábbis megtalálja egymást. Nem meglepő, hogy amikor az OECD elkezdett dolgozni a hallgatói kompetenciák nemzetközi összehasonlító mérésének projektjén, hamar kapcsolatba került az Európai Bizottság által korábban támogatott, addigra híressé vált *Tuning projekttel*, (González & Wagenaar 2008) és közösen dolgozták ki azokat a standardokat, amelyekhez azután az AHELO mérési eszközeit hozzá illesztették (OECD 2011a; 2011b). A Tuning projekt keretein belül több diszciplináris szakterület képviselői nemzetközi fejlesztő csoportokban próbáltak megegyezni abban, hogy az adott szakterület hallgatóinak az alapképzés (*Bachelor*) végén milyen kompetenciákkal kell rendelkezniük, és ezt rögtön az ECTS megszabta keretek között tették, azaz a hallgatókra hárítható munkateher reális becsléséből indultak ki, és nem a szakterület hagyományos tudás-meghatározásából.

Amikor 2009-ben a Melbourne-i Egyetem kurrikulum-kutatással foglalkozó tanára, *Kerri-Lee Harris* az ausztriai felsőoktatási minőségügyi szervezet számára egy átfogó tanulmányban megpróbálta szintetizálni a felsőoktatási tanulási teljesítményekkel kapcsolatos standardok meghatározására és mérésére irányuló nemzetközi kezdeményezéseket, eleve e két terület szétválasztatlanságából indult ki. Elemezését egy olyan modell felvázolásával kezdte, amely egyaránt tartalmazta a kurrikulum-standardok (ezen belül a szándékolt tanulási eredmények) meghatározását és a hallgatói kompetenciák mérését. Érdemes ezt a modellt felidézni, mert nagyon jól összefoglalja mindeneket, amelyeknek a szemünk előtt kell lennie akkor, amikor a hallgatói kompetenciámérések problémáival foglalkozunk (lásd 1. ábra). Az ábra felső részén láthatók a követelmények meghatározása kategóriába sorolható lépések, az alsó részében pedig a mérés kategóriájába sorolhatók. Az előbbiek kapcsolódhatnak diplomákhoz, szakterületekhez, konkrét képzési programokhoz és a végzős hallgatókhoz. Az utóbbiak mindenek hallgatókra irányulnak, de kapcsolódhatnak egyes kurzusokhoz (tanegységekhez), a diploma megszerzéséhez és a belépéshez vagy kilépéshez (beleértve ebbe ezek összevetését, azaz a „hozzáadott érték” számolását).

1. ábra: A követelmények meghatározása és a teljesítmények mérése



Forrás: Harris (2009).

Harris modellje jól mutatja azt, hogy standardokat vagy követelményeket lehet akár folyamatokhoz akár hallgatókhoz kapcsolva is meghatározni. Az utóbbiak orientálhatják azokat az értékeléseket vagy méréseket, amelyeket a hallgatók körében lehet végezni, a legkülönbözőbb eszközökkel, a hagyományos „tételelhúzós” vizsgán keresztül a „zárthelyi dolgozatokon át” a standard tesztekkel végzett felvételi vizsgákon keresztül a külső értékelők által végzett kompetenciamérésekig. Ez utóbbiakkal kapcsolatban fontos hangsúlyozni, hogy ezek célja is sokféle lehet. Főleg két nagy kategóriát érdemes megkülönböztetni: az egyik célja az egyes hallgatók értékelése (legyen szó akár felvételi vizsgákról, akár a diploma megszerzéséhez szükséges tesztekről vagy vizsgákról), a másiké – és minket itt ez érdekel – egy-egy intézmény vagy intézmények nagyobb csoportja, esetleg egész nemzeti rendszerek értékelése. Az utóbbi esetben a hallgatók körében tesztekkel végzett kompetenciamérések eredményét aggregálják, és ennek alapján egyes intézményekre vagy intézmény-együttesekre számított mutatók keletkeznek, amelyek alapján intézményeket össze lehet hasonlítani, és ennek alapján akár rangsorokat is lehet képezni.

A hallgatói teljesítménymérésre épülő intézményértékelésnek a felsőoktatás szintjén kevésbé vannak előzményei, mint az alap és középfokú oktatás területén. Mint már említettük, az utóbbi tekintve az elmúlt két évtizedben egyre több országban figyelhettük meg azt, hogy a tanulói teljesítmények standard tesztekkel történő mérésének eredményeit elkezdték az intézmények értékelésére is használni (Eurydice 2003; Faubert 2009). Ehhez persze számos módszertani nehézséget kellett lekü-

deni, hiszen egyáltalán nem magától értetődő, hogy a tanulók egyéni teszteredményeiből milyen statisztikai feltételek mellett szabad, illetve egyáltalán szabad-e intézményi szinten aggregált adatokat számolni. Az alap és középfokú oktatás területén éveken keresztül folytak a viták arról, vajon a tanulói teszteredmények magas vagy alacsony abszolút értékéből szabad-e az iskola mint szervezet teljesítményére következtetni, tekintettel arra, hogy ezt nagymértékben befolyásolják olyan külső tényezők, mint a tanulók szociális háttere, azaz minden további nélkül előfordulhat, hogy az alacsonyabb teszteredmények magasabb szervezeti teljesítményt takarnak. Általánosan elfogadott norma lett, hogy „hozzáadott értéket” kell számítani, és ennek sokféle formája alakult ki (*OECD 2008*).

Az elmúlt évtizedben számos ország kezdte meg olyan mérési rendszerek kiépítését, amelyek célja a felsőoktatásban tanulók által elsajátított képességek felmérése. Ezek részben jóval korábban elindult intézményi szintű kezdeményezésekre épülnek, részben kormányok vagy kutató-fejlesztő műhelyek kezdeményezték, indították el őket. Egy 2008 elején megjelent elemzés (*Nusche 2008*) 18 ilyen kezdeményezést mutatott be, részletesen elemezve ezek jellemzőit. Ezek közül egyet érdemes itt külön is megemlíteni: ez az Egyesült Államokban elterjedt, a korábban idézett „Spellings-jelentés” által is ajánlott Felsőoktatási Tanulmányi Értékelés, azaz angol elnevezésének rövidítésével a „CLA” (*Kiss 2010; Klein et al 2010*). A CLA tesztek olyan képességek mérését célozzák, mint a kritikus gondolkodás, az analitikus érvelés, a komplex problémamegoldás és az írásban történő kommunikáció képessége. A tesztfeladatok valós élethelyzetekre emlékeztetnek: a hallgatók ezeket megoldva részletesen bemutatott konkrét probléma-helyzetekkel is szembesülnek, és ezek alapján kell ötleteket, javaslatokat megfogalmazniuk.¹⁵ A CLA teszteket az alapképzésbe belépő és onnan kilépő hallgatók töltik ki, azaz alkalmasak a hozzáadott érték becslésére is.

Az intézményi szinten aggregált CLA tesztekben elért hallgatói eredmények sok, és egyre több intézmény esetében éppúgy hozzáférhetőek a nyilvánosság számára, mint ahogy ez sok országban – így Magyarországon is – az iskolák esetében egy ideje jellemző. A 2007-ben alapult Önkéntes Elszámoltathatósági Rendszer Programhoz¹⁶ kapcsolódó intézmények – a Program honlapján 2012 márciusában olvasható adatok szerint 520 intézmény, amelyekben 7,5 millió hallgató tanul, és amelyek a Bachelor szintű diplomák 70%-át adják ki – egy erre a céllra létrehozott felületen teszik közzé az adataikat, amelyek között a legtöbbször ott van a belépő és a kilépő hallgatók aggregált CLA pontszáma. A tanulási eredmények intézményi szintű mérése az Egyesült Államokban általános gyakorlattá vált. Egy 2009-ben publikált kutatási jelentés szerint a megkérdezett felsőoktatási intézmények 72%-a mérte a tanulási eredményeket az egyes kurzusokon belül történő mérésen túl, és további 24% tervezte ennek a bevezetését, 27% jelezte azt, hogy ez minden

15 Néhány példafeladatot bemutat Klein et al (2010).

16 Lásd a Voluntary System of Accountability (VSA) Program honlapját.

kutatási-oktatás egységben (*department*) történik és 29% azt, hogy a legtöbbjükben (*Hart... 2009*).

A hallgatói tanulási teljesítmények standardizált tesztekkel történő mérése a felsőoktatásban valószínűleg az előttünk álló időszak egyik meghatározó folyamatává válik, amit persze sokféle szakmai vita kísér majd éppen úgy, ahogyan ez korábban az iskolák világában történt. Érdemes utalni arra, amit az Európai Bizottság oktatásért felelős korábbi biztosa egy 2008-as beszédében úgy fogalmazott meg, hogy az OECD országok miniszterei „óvatos zöld fényt adtak” a felsőoktatási tanulmányi teljesítmények nemzetközi mérésének (*Figel 2008*). Ez tette lehetővé, hogy a PISA-felmérésekben különleges tapasztalatokat szerzett OECD az elmúlt években elindítsa a nagymértékben a PISA-modellt követő kompetenciamérési programját, amely az elkövetkező években minden bizonnyal nemcsak kiemelt szakmai és politikai figyelmet fog kapni, hanem több országban éppolyan földindulásszerű változásokat is generálhat, mint amilyeneket korábban az iskolák világában a PISA keltett. Mielőtt azonban erre, azaz az AHELO bemutatására rátérnék, még egy fontos dologt kell elmondani a hallgatói kompetenciák mérésével kapcsolatban.

A hallgatói kompetenciák értékelésére gondolva a legtöbb embernek a standardizált tesztekkel történő mérés jut az eszébe. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy a standardizált tesztek, technikai értelemben bármennyire is fejlődjenek, önmagukban soha nem lesznek képesek megragadni azokat a kompetenciákat, amelyek fejlesztésére a felsőoktatás feladata. Az építész képességeit csak az általa készített tervek sikere, az orvosét csak az általa végzett tényleges gyógyító beavatkozások eredményessége tudja mérni, és az ügyvéd képességeiről sem tudunk érvényes dolgokat mondani, ha nem figyelünk az általa megnyert perek arányára, vagy a mérnökéről, ha nem nézzük a hozzá kapcsolódó szabadalmak számát. Vannak alternatív értékelési eszközök (ilyen lehet például a hallgatói portfólió vagy a komplex kutatási tevékenység eredményeinek társak által és vitában történő megítélése), amelyeknek a bonyolult képességek meglétének megragadására való alkalmasságával a szükségképpen „lebutított” standardizált tesztek soha nem tudnak versenyre kelni. Ez utóbbiak terjedését azonban nem lehet feltartóztatni: az egyetlen lehetőség az, ha sikerül velük szemben komoly szakmai igényeket támasztani, és a korlátaikat nyilvánvalóvá tenni.

A korlátok között érdemes egyet külön is megemlítenünk. Ez azzal függ össze, amit egy tanulmányában *Howard Gardner* így fogalmazott meg: „Tévedés azt gondolni, hogy a feladatok megoldásához szükséges tudás teljes mértékben az egyes egyén agyában fészkel. Ez a tudás lehet „megosztott” (*distributed*) is. Vagyis a feladat sikeres megoldása függhet az egyénekből álló csoporttól, akik közül egy sem rendelkezik elegendő szakértelemmel, és csak mindenki együtt dolgozva képesek a feladatot megbízható módon megoldani” (*Gardner 2006:174*). A kollektív tudás jelentőségét nem lehet elégé hangsúlyozni. Bárki, aki a felsőoktatásban tanított csoportokat és megtapasztalta a csoportteljesítmény jelentőségét, súlyos hiányérzetet tapasztal akkor, amikor a tudás vagy a képességek mérése kizárolag az egyénekre fókuszál, és amikor egy felsőoktatási intézmény tanulásszervezési ké-

pességét kizárolag az ott tanuló hallgatók egyéni kompetenciáinak külön-külön történő értékelése alapján próbálják megítélni. A tanulás minőségének az adekvát értékelése a felsőoktatásban csak akkor lehetséges, ha ez kiterjed a közös csoportteljesítmények értékelésére is.

Végül a hallgatói kompetenciamérés jövőbeni fejlődésével kapcsolatban még egy olyan összefüggést érdemes felidézni, amelyről úgy tűnik, az iskolák világában zajló értékeléssel foglalkozók egyelőre jóval többet tudnak, mint azok, akik a felsőoktatás területén léptek be erre a területre. Arról az összefüggésről van szó, amelyet például a sokak által az egyik legsikeresebbnek tartott skót értékelési megközelítés követ. Ez az értékelés három funkcióját különbözteti meg, és egyik legfontosabb törekvése az, hogy ezeket egyensúlyban tartsa (Young 2005). Az első a tanulás értékelése (*assessment of learning*), a második a tanulás szolgálatába állított értékelése (*assessment for learning*) és a harmadik az értékelés mint tanulás (*assessment as learning*). Bár e három funkció együttese a skóciai nemzeti oktatáspolitikának egyik alappilléret alkotja, a különválasztásuk és összekapcsolásuk még az értékelési és mérési szakma professzionális művelői egy részének is kognitív kihívást okoz. Az első értelmezése nem okoz gondot, annál inkább a másodiké, amely nemcsak az értékelés formatív használatára, de az e mögött lévő komplex tanulásértelmezésre és progresszív pedagógiára is utal, és főleg a harmadiké, amely nemcsak az értékelést – mint a tanulás forrását – idézi föl, de ennek a tanulási és kísérletezési folyamatként felfogott irányítási gyakorlat szolgálatába állítását is. A hallgatói kompetenciamérések várhatóan akkor gyakorolnak pozitív hatást a felsőoktatásban zajló tanulás minőségére, ha ezek mögött is megjelennek azok a komplex és fejlesztésre orientált modellek és az ezeket támogató pedagógiai innovációk (Hutchinson & Hayward 2005), amelyek az iskolai oktatás területén, legalábbis a legprogresszívebb megközelítést követő országokban már ismertek.

Az AHELO

A hallgatói kompetenciamérések gyorsan fejlődő világában van egy, amely különös figyelmet érdemel. Részben azért, mert először történik próbálkozás e tevékenységeknek a nemzeti keretek közül történő kiemelésére, részben azért, mert ezt egy olyan szervezet teszi, amely e területen nemcsak egyedülálló tudásbázis birtokában van, de tevékenységének várható hatása is jóval nagyobb, mint bármely más olyan szereplő, aki korábban e terépen megjelent. Az OECD AHELO programja egyelőre kísérleti fázisban van, de annyira már előrehaladott, hogy nyugodtan sikeres vállalkozásként lehessen róla beszélni.

E tanulmány írásának idején 17 ország¹⁷ vett részt a kompetenciamérés kísérleti kipróbálásában: mindegyikből kb. 10 intézménybevonásával. A három kiválasztott

17 Abu Dhabi, Ausztrália, Belgium (Fl.), Canada (Ontario), Columbia, Egyiptom, Finnország, Olaszország, Japán, Korea, Kuvait, Mexikó, Hollandia, Norvégia, Oroszország, Szlovákia és az Egyesült Államok három állama.

vizsgálandó terület – műszaki tudományok, közigazdaságtan és általános képességek – közül az első kettő mérőeszközei már elkészültek (ezeket, mint korábban említettük, részben a Tuning projekttel együttműködésben hozták létre). A kísérleti ki-próbálás időszaka a tervezet szerint 2012 végén zárul le: az alapképzés utolsó évében lévő hallgatók körében az év második felében zajlik le az adatfelvétel. Ezt követően, ha a tagországok egy kritikus tömege ezt akarja, a mérés „élesben” is elkezdődhet. Ez utóbbi bekövetkezését nyugodtan valószínűsíthetjük, hiszen a program iránti érdeklődés a különböző kormányok részéről, mind az OECD-n belül, mind azon kívül jól érzékelhetően nő. A támogatók között nemcsak az érintett részt vevő országok vannak ott, hanem egy sor jelentős nemzeti és nemzetközi szinten működő alapítvány és egyéb szervezet is.

2012 tavaszán, amikor ez a kézirat készült, már látható az, hogy az AHELO fejlesztőinek sikerült túljutniuk azokon a nehézségeken, amelyek miatt eleinte szinte teljesen reménytelennek tűnt ez a vállalkozás. Néhány éven belül a nyilvánosság találkozni fog azokkal az eredményekkel, amelyek között minden bizonnal lesznek a felsőoktatás néhány szereplője számára sokkolóak is, de ennél is fontosabb, hogy szembesülnek azzal, amit eddig elköpzelhetetlennek tartottak: lehetséges a felsőoktatásban a hallgatói kompetenciák mérése, és lehetséges ennek alapján intézmények teljesítményét összehasonlítani. Ha ez megtörténik, várhatóan Európában is elindul az intézmények versengése azért, hogy részesei legyenek az ilyen méréseknek, vagy azért, mert marketingeszközöként akarják használni ezeket a piaci pozíciójuk javítására, vagy azért, mert intézményfejlesztési törekvéseikben támaszkodni akarnak ezekre az adatokra. Lesznek – már ma is vannak – olyan kormányok, amelyek az AHELO-t nemzeti felsőoktatási rendszerük fejlesztésének eszközöként kívánják használni, és nyomást gyakorolnak majd intézményeikre azért, hogy minél nagyobb arányban kapcsolódjanak be a programba.¹⁸

A program irányítói abból indulnak ki, hogy „a végzős hallgatók tanulási teljesítményének mérése a felsőoktatási gyakorlat rutinszerű elemévé fog válni” (Coates & Richardson 2011:58). Az AHELO-t úgy fogják fel, mint ami kiteljesíti a felsőoktatást régen elért minőségmozgalmat, tulajdonképpen korrigálva azokat a torzulásokat, amelyek részben a média által uralt rangsorokból, részben a létező minőségmenedzsment megközelítések túlságosan input- és folyamatorientált jellegéből fakadnak. Ez a program elkerülhetetlenül hatni fog az intézményi minőségbiztosítási rendszerekre és hosszabb távon az akkreditálási folyamatokra is. Megkerülhetetlenné válik az, hogy a minőség értékelésben nagyobb figyelmet kapjon a tanulás és a tanulás eredményessége, és az input mutatókkal szemben az oktatási területen is megerősödnek az output mutatók vagy eredménymutatók. Lehetővé válik az, hogy egy-egy képzési program minőségét ne csak a tervezési dokumentumok vagy a személyi feltételek

18 Ennek illusztrálására talán érdemes megemlíteni: 2011 tavaszán hosszan beszélgettem erről az AHELO-ban részt vevő Szlovákia oktatási minisztériumának felsőoktatásért felelős vezető tisztselőjével, akinek a szavai nagyon világosan jeleztek, hogy ezt a vizsgálatot tudatosan a nemzeti felsőoktatási rendszer minőségekének és nemzetközi versenyképességének a javítására kívánja használni.

formális mutatói alapján ítéljék meg, hanem annak alapján is, hogy a hallgatókat milyen képességszintre tudják eljuttatni. Mindezt persze súlyos viták fogják kísérni, melyekben gyakran fogalmazódnak majd meg olyan vélemények, mint amelyet a New York-i Egyetem neveléstörténész professzora, Diane Ravitch fogalmazott meg a University World News nevű online hetilap egyik 2012 februári számában, a Spellings Bizottság javaslatait és az ezek nyomán elindult változásokat bírálva: „Az a gondolkodásmód, amely oly sok kárt okozott az iskolák világában, most feltartózhatlanul terjed a felsőoktatásban” (Ravitch 2012).

Az AHELO egy további, ma még beláthatatlan sajátos hatása lesz a felsőoktatási képzési programok egy része tartalmának globális közeledése. Az a Tuning projekt, amelyre nagy mértékben épít, eleinte európai, később globális szinten maga is ezt célozta, de ott – több szakterületen – még csak a szándékolt tanulási eredményekről való megegyezés történhetett meg. A közös tesztek létrehozása természetes módon kikényszeríti azt, hogy ezt a megegyezést operacionalizálják, azaz olyan konkrét feladatokra fordítására, amelyeket a hallgatók elő tett tesztek tartalmaznak, és amelyek szükségképpen a képzési programok tartalmi közeledésével is fognak járni. E tekintetben érdemes hangsúlyozni, hogy a program irányítói, és maga a szervezet, amely otthont ad neki, a felsőoktatásban kiemelt értékként kezeli a diverzitást, és az egyik legnagyobb kockázati tényezőnek tekintik ennek lehetséges veszélyeztetését. A mérőszközök fejlesztését és alkalmazását éppúgy, mint az eredmények interpretálását várhatóan nagymértékben befolyásolja majd a diverzitás megóvásának a célja. Ugyanígy kiemelt szempont annak a kockázatnak a kezelése, hogy a mérések soha nem képesek a maguk komplexitásában megragadni azokat a kompetenciákat, amelyek fejlesztését a felsőoktatástól várjuk. Ahogy a program két vezető munkatársa egy publikációban megfogalmazta: „Szofisztikált mérési megoldásokat kell alkalmazni annak érdekében, hogy ne veszítsük el a kapcsolatot azokkal a gondolkodási formákkal és szakmai tevékenységekkel, amelyeket a végző hallgatóknak a munkájukban majd alkalmazniuk kell. A módszerek széles körét kell alkalmazni, amelyek kiegyensúlyozott képet tudnak nyújtani a minőségről a felsőoktatásban és be tudnak hatolni azoknak a képességeknek a világába, amelyek fejlesztését az oktatók és a szakmák képviselői ma a sikeres oktatás mércéjének tekintik. Olyan képességekről van szó, mint az együttműködésre és csoportmunkára való képesség, az írott és szóbeli kommunikációs képesség, a kreativitás és az elemzőképesség valamint a vezetés (...) Ilyen mérési eszközök kifejlesztése innovációt igényel” (Coates & Richardson 2011:58).

HALÁSZ GÁBOR

IRODALOM

ALLEN, JIM, RAMAEKERS, GER & VAN DER VELDEN, ROLF (2005) *Measuring Competencies of Higher Education Graduates. New Directions For Institutional Research.* No. 126, Summer, pp 49–59.

ALTBACH, P. (2006) „The Dilemmas of Ranking”. Center for International Higher Education at Boston College. *International Higher Education*, No. 42, Winter.

BIGGS J. & TANG C. (2007) *Teaching for Quality Learning at University.* (3rd ed.) Buckingham, SRHE and Open University Press.

BOLOGNA WORKING GROUP ON QUALIFICATIONS FRAMEWORKS (2004) *Report on a Framework for Qualifications of the European Higher Education Area.*

COATES, HAMISH & RICHARDSON, SARAH (2011) An international assessment of bachelor degree graduates' learning outcomes. *Higher Education Management and Policy.* Vol. 23/3. pp. 52–69.

COLES, MIKE (2006) *A Review of International and National Developments in the Use of Qualifications Frameworks.* A report prepared for the European Training Foundation.

DERÉNYI ANDRÁS (2006) Tanulási eredmények kidolgozása és használata: elvi megfontolások és gyakorlati útmutatások. *Társadalom és gazdaság.* A Budapesti Corvinus Egyetem folyóirata, Vol. 28. No. 2., pp. 183–202.

DERÉNYI ANDRÁS (2009) A magyar felsőoktatási képesítési keretrendszer átfogó elemzése. A felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése. TÁMOP-4.1.3-08/1-2008-0004. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

ENQA (2009) *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area.* Helsinki, European Association for Quality Assurance in Higher Education.

ERUDICIO (2001) *Felsőoktatási rangsorok nemzetközi és hazai gyakorlata.* (Hazai és nemzetközi gyakorlatok alapján összesítő benchmark tanulmány.) Készült az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet megbízásából a „Minőségfejlesztés a felsőoktatásban” TÁMOP-4.1.4-08/1-2009-0002 azonosító számú projekt támogatásával. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

EUA (2011) *Global University Rankings and their Impact.* Brussels, European University Association.

EURIDYCE (2009) *National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results.* Working Document. Prepared for the 27th Meeting of European Network of the Policy Makers for the Evaluation of Education Systems. Czech Presidency of the European Union. Prague. 25–26 May 2009.

EURÓPAI BIZOTTSÁG (2009) Az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerre (EKKR). Luxemburg.

EURIDYCE (2003) *Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe.* Brussels.

FÁBRI GYÖRGY (2008) Magyar felsőoktatási rangsorok – tíz év tükrében. *Közgazdasági Szemle*, LV. évf. December, pp. 1116–1119.

FÁBRI GYÖRGY (2009) Ideje újragondolni a felsőoktatási rangsorokat! *Felsőoktatási Műhely*, No. 4., pp. 13–17.

FAUBERT, VIOLAINE (2009) School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review OECD Education Working Paper No. 42. EDU/WKP(2009)21. Paris, OECD.

FISCHER ANDREA & HALÁSZ GÁBOR (2009) *A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben.* Bologna Füzetek 2. Budapest, Tempus Közalapítvány.

GARDNER, HOWARD (2006) Assessment in context: the alternative to standardized testing. In: GARDNER, HOWARD: *The Development and Education of the Mind.* London – New York, Routledge. pp. 171–192.

GONZÁLEZ, JULIA & WAGENAAR, ROBERT (eds) (2008) *Tuning Educational Structures in Europe.* Universities' contribution to the Bologna Process. Universities' contribution to the Bologna Process. Bilbao – Groningen, Publicaciones de la Universidad de Deusto.

HALÁSZ GÁBOR (2010) *A tanulás minősége a felsőoktatásban: intézményi és nemzeti szintű folyamatok.* Kézirat.

HALÁSZ GÁBOR (2011a) Coping with Complexity and Instability in the UK Vocational Training System. *European Journal of Education*, Vol. 46, Issue 4. pp. 581–598.

HALÁSZ GÁBOR (2011b) *Beszámoló az OECD oktatási információs rendszerekről tartott munkaértekezletéről.* 2010. Október 14–15., New York, Kézirat.

HARRIS, KERRI-LEE (2009) *International trends in establishing the standards of academic achievement in higher education. An independent report and analysis.* Prepared for the Australian Universities Quality Agency.

HART RESEARCH ASSOCIATES (2009) *Learning and Assessment: Trends in Undergraduate Education*. A Survey Among Members of the Association of American Colleges and Universities, Washington D.C.

HAZELKORN, E. (2007) The Impact of League Tables and Ranking Systems on Higher Education Decision Making. *Higher Education Management and Policy*, Vol. 19., No. 2., pp. 81–105.

HAZELKORN, ELLEN (2009) The emperor has no clothes? Rankings and the shift from quality assurance to world-class excellence. In: *Trends in Quality Assurance*. A Selection of Papers from the 3rd European Quality Assurance Forum. Brussels, European University Association.

HUTCHINSON, CAROLYN & HAYWARD, LOUISE (2005) The journey so far: assessment for learning in Scotland. *The Curriculum Journal*, Vol. 16., No. 2., June, pp. 225–248.

KENNEDY, DECLAN (2007) *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata – Gyakorlati útmutató*. University College Cork (UCC).

KISS PASZKÁL (2010) Felsőfokú kompetenciáról nemzetközi kitekintésben. In: KISS PASZKÁL (ed) *Diplomás pályakövetés III. Kompetenciamérés a felsőoktatásban*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Korlátolt Felelősséggű Társaság. Felsőoktatási Igazgatóság. pp. 15–24.

KLEIN, STEPHEN, BENJAMIN, ROGER, SHAVELSON, RICHARD & BOLUS, ROGER (2010) Felsőoktatási Tanulmányi Értékelés (CLA). Tények és hiedelmek. In: KISS PASZKÁL (ed): *Diplomás pályakövetés III. Kompetenciamérés a felsőoktatásban*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Korlátolt Felelősséggű Társaság. Felsőoktatási Igazgatóság. pp. 73–92.

NCIHE (1997) *The Dearing report: Higher Education in the learning society*. National Committee of Inquiry into Higher Education. London.

OECD (2007) *Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning*. Paris, OECD.

OECD (2008) *Measuring Improvements in Learning Outcomes. Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*. Paris.

OECD (2011a) *TUNING-AHELO Conceptual Framework of Expected and Desired Learning Outcomes in Economics*. OECD Education Working Paper No. 59. EDU/WKP(2011)5. Paris, OECD.

OECD (2011b) *TUNING-AHELO Conceptual Framework of Expected and Desired Learning Outcomes in Engineering*. OECD Education Working Paper No. 60. EDU/WKP(2011)6. Paris, OECD.

Ravitch, Diane (2012) Universities to be Tested to Distraction. *University World News*, February 26.

SALMI, JAMIL & SAROYAN, ALENOUSH (2007) League Tables as Policy Instruments: Uses and Misuses. *Higher Education Management and Policy*, Vol. 19., No. 2., pp. 24–52.

SHAVELSON, RICHARD J. (2007) *A Brief History of Student Learning Assessment. How We Got Where We Are and a Proposal for Where to Go Next*. Association of American Colleges and Universities. Washington D.C.

SØNDERGAARD, LARS, MURTHI, MAMTA, ABUGHAIDA, DINA, BODEWIG, CHRISTIAN & RUTKOWSKI, JAN (2012) *Skills, Not Just Diplomas: Managing Education for Results in Eastern Europe*. The World Bank. Washington D.C.

TÖRÖK ÁDÁM (2008) A mezőny és tükröképei. Megjegyzések a magyar felsőoktatási rangsorok hasznáról és káráról. *Közgazdasági Szemle*, No. 10., pp. 874–890.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION (2006) *A Test of Leadership: Charting the Future of U.S. Higher Education*, Washington D.C.

YOUNG, MICHAEL F. D. (2003) National Qualifications Frameworks as a Global Phenomenon: a comparative perspective. *Journal of Education and Work*, Vol. 16., No. 3., September. pp. 223–237.

YOUNG, ERIC (2005) *Assessment for Learning: Embedding and Extending*. Learning and Teaching Scotland (LTS).